

# Humanismo y música en prisiones: intervención pedagógico-musical en un centro penitenciario

*Raúl Fontes Alayón*  
*Universidad Internacional de La Rioja*  
*raul.fontes@unir.net*

*Esther Sestelo Longueira*  
*La Salle Open University*  
*esther.sestelo@uols.org*

Recibido: 15.03.2019

Aceptado: 10.06.2019

## Resumen

---

Este trabajo tiene por objeto comprender nuestro propio modelo pedagógico-musical, adaptándolo y aplicándolo a un grupo de internos del centro penitenciario de Soto del Real, Madrid V. Dicho modelo tiene su origen en el conjunto de investigaciones de la doctora Esther Sestelo Longueira, cuya línea de investigación se basa en la formación y la transformación social a través del humanismo de la música. En este estudio tratamos de conocer cómo actúa la música y su humanismo, en un espacio social donde a los individuos que lo integran se les priva de libertad. Para ello, actuando como docentes-investigadores, empleamos la metodología de la investigación-acción, combinándola con técnicas del paradigma cualitativo. Aportamos un nuevo enfoque artístico-musical, siendo coherentes con las intervenciones y prácticas musicales que se han llevado a cabo en distintas prisiones. Los resultados y reflexiones de este trabajo abren nuevas vías de investigación no solo de carácter musicológico, sino también sociológico y antropológico, descubriendo así diferentes aplicaciones del humanismo de la música.

## **Palabras clave**

---

Música, humanismo, educación de los presos, acción sociocultural, estética artístico-musical.

# **HUMANISM AND MUSIC IN PRISONS: PEDAGOGICAL-MUSICAL INTERVENTION IN A PENITENTIARY**

## **Abstract**

---

The aim of this work is understand our own pedagogical-musical model, adapting and applying it to a group of inmates of Soto del Real's prison, Madrid V. The pedagogical model has its origin in Dr. Sestelo Longueira's investigation, whose line of research builds on formative and social transformation through the humanism of music. In this paper we try to know how music and its humanism acts in a social environment where the people are deprived of their freedom. For this purpose, acting as teacher-researchers, we use the action-research methodology, combining it with qualitative paradigm techniques. We bring a new artistic-musical approach, in line with the interventions and musical practices that have been carried out in different prisons. The results and reflections of this work open new avenues of investigation not only of musicological character, but also sociological and anthropological, thus discovering different applications of humanism of music.

## **Keywords**

---

Music, humanism, prison education, sociocultural action, artistic-musical aesthetic.

## Introducción<sup>1</sup>

Una prisión puede verse de dos formas: como un lugar donde el contenido de la misma se paraliza y estanca, o como un lugar donde ese contenido mejor, se transforme y se prepare. Entendemos que, ocupándonos de la población penitenciaria, intentando causar efectos positivos en sus vidas a través de objetivos formativos, no solo estaríamos mejorando el medio penitenciario, sino al conjunto de la sociedad. Los sistemas penitenciarios están pensados para que las personas que entran en prisión, vuelvan a salir. Por tanto, debemos actuar para dotar a la sociedad no solo de espacios para la encarcelación, sino de mecanismos formativos realmente eficaces para mejorar la vida de la población. Las personas que han cometido un delito pasan el tiempo de su condena alejados de la sociedad, como si de un «mundo paralelo» se tratara, en micro-ciudades con sus normas, ancladas en viejos procedimientos y con escasos avances técnicos y formativos. Si seguimos tratando las cárceles actuales como un elemento social aislado, incurriremos en el efecto contrario al principio sobre el que están fundadas: humanismo y transformación del ser humano (Arenal, 1894; Giraldo Díaz, 2008; Scarfó, 2003, 2006). Ese ideario penitenciario lo enlazamos con la singular visión que tenemos sobre el valor formativo y de transformación social de la música. Consideramos que esta relación es coherente y sólida, pues la educación en general y la musical en particular, está orientada hacia el desarrollo integral de las personas. Por consiguiente, la música también debe tener cabida en los centros penitenciarios como herramienta formativa.

Defendemos así un modo de acercar una dimensión de la música que puede y debe ser para todos. Esta premisa se pone de manifiesto en la obra de Sestelo Longueira (2012), *Humanismo y música. Propuesta formativa y de transformación social*. El desarrollo de nuestra intervención pedagógica está inspirado en esta obra científica y docente, dirigida al ámbito universitario superior, como a otros niveles formativos y divulgativos en general. Es fruto de más de diez años de investigación, cuyo centro temático se encuentra en la búsqueda de la integralidad del arte, de la cultura y de la persona en un amplio sentido intelectual, humanístico y antropológico. De esta forma, imprime su visión global y

---

<sup>1</sup> Este trabajo es parte de: FONTES ALAYÓN, R. (2018). *El valor formativo de la música en prisiones: intervención pedagógico-musical en un centro penitenciario* (Tesis doctoral). Esther Sestelo Longueira (dir.). La Salle Open University, Madrid.

formación integral en el desarrollo de los contenidos. La esencia es la potenciación del sentido crítico y reflexivo, en el objetivo de desarrollar en la persona nuevas capacidades, sensibilidades, habilidades de aprendizaje y creatividad. Además, se aúna el ámbito cognitivo, psicológico, espiritual y socio-afectivo, en ese proceso formativo y de transformación que debe tener el ser humano en la búsqueda de su desarrollo integral. Esta filosofía humanística, donde la música se alza como nexo integrador, es la que adaptamos y aplicamos en nuestra intervención en el centro penitenciario Madrid V, Soto del Real, en la Comunidad Autónoma de Madrid.

La decisión final sobre abordar la investigación en este Centro la tomó la propia institución penitenciaria. No obstante, señalamos varias razones por las que lo establecimos como preferente. En primer lugar, sabíamos que era un centro penitenciario con una interesante disposición para la inclusión de proyectos relacionados con la cultura, el arte en general y musical en particular. En segundo lugar, es la primera macro-cárcel madrileña y supuso un modelo para centros penitenciarios posteriores, por tanto, vimos interesante aprovechar esa condición de ser pionera, de cara a una transferibilidad de nuestra intervención. En tercer lugar, es un Centro que destaca por ser el destinado a internos preventivos. Es decir, para personas que están a la espera de juicio, de la sentencia de un juez o como máximo, seis meses en prisión. Esta situación de transición y de falta de concreción de la misma, en la realidad se traduce en el empleo de pocas actividades formativas y recursos en general para este tipo de internos. Incluso la sensación de desubicación que tienen algunos, reafirma nuestra visión de que pueden tener un rápido anclaje formativo. Se trata de que en poco tiempo vean una herramienta esperanzadora para su vida. Por todo ello, consideramos que el centro penitenciario de Soto del Real era el más idóneo para desarrollar nuestra intervención.

En relación a este planteamiento, formulamos las siguientes preguntas de investigación. La principal es la siguiente: ¿podemos mejorar a la persona / interno, en ese espíritu de formación y transformación, a través de la aplicación de nuestro propio modelo pedagógico basado en el humanismo de la música?

Otras preguntas subyacentes son: 1) ¿podemos proporcionar herramientas al recluso, no solo para mejorar personalmente dentro de la cárcel, sino también como preparación para su vida fuera de la misma? 2) ¿podemos mejorar la ac-

tividad y calidad musical de un centro penitenciario? 3) ¿podemos mejorar la realidad de un centro penitenciario para que cumpla con fines formativos?

Estas preguntas de investigación desembocan en la formulación de los siguientes objetivos: 1) general: incorporar nuestro modelo pedagógico-musical para la formación y transformación de los reclusos; 2) específicos: 2a) conocer cómo interviene el arte de la música en la vida de los reclusos; 2b) comprender cómo la música y su humanismo actúa e interactúa en un espacio social donde los individuos que lo integran se encuentran privados de libertad; 2c) conocer y comprender el valor formativo y de transformación social del humanismo de la música en un centro penitenciario.

## **Material y métodos**

---

Para alcanzar los objetivos expuestos y tratar de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, abordamos este trabajo bajo la metodología de investigación-acción. Esta forma de investigar, se sitúa dentro del paradigma «pragmático o socio-crítico» (Navarro Asencio et al., 2017). Lo combinamos con el enfoque cualitativo, pues las técnicas, instrumentos y recursos para la recogida y análisis de datos son propias de la investigación cualitativa. Por tanto, consideramos que nuestra investigación se ajusta al enfoque pragmático-cualitativo.

Las características que señalan Kemmis y McTaggart (1988) y Latorre Beltrán (2003) del diseño metodológico de la investigación-acción coinciden con las razones por las cuales seleccionamos este diseño y no otro: 1) es una metodología participativa: trabajamos con la intención de mejorar nuestras propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva; una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión; 2) es colaborativa: se realiza en grupo por las personas implicadas; 3) es un proceso sistemático de aprendizaje: orientado a la praxis-acción, críticamente comentada y comprometida; 4) induce a teorizar sobre la práctica; 5) somete a pruebas las prácticas, las ideas y las suposiciones; 6) implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones; 7) es un proceso que implica cambios que afectan a las personas; 8) realiza análisis críticos de las situaciones; 9) procede progresivamente a cambios más amplios.

Además de lo anterior, la conexión entre nuestra investigación y este diseño metodológico da lugar a un proceso cíclico que implica una «espiral dialéctica» entre la acción y reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se retroalimentan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases del ciclo. Esta forma de investigar –basada en el modelo de investigación-acción de Lewin (1946)– se divide en tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; ratificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente (Latorre Beltrán, 2016). Concretamos la construcción de nuestro plan general de acción a través de las siguientes fases:

1) Acceso al campo. Uwe Flick (2004) señala que el acceso a las instituciones «es una intrusión en la vida de la institución que se quiere estudiar» (p. 71). Nuestra investigación requirió sumergirnos en la institución penitenciaria española y así poder desarrollar la parte práctica en una cárcel del país. Sabíamos que necesitábamos autorización para realizar la investigación. Por tanto, lo primero que hicimos fue ponernos en contacto con la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias –en adelante, SGIP–, concretamente, con el departamento de Relaciones Institucionales y Coordinación Territorial. La autorización que nos concedieron tuvo una duración de seis meses. Conseguido el permiso, llegó el momento de iniciar los contactos directamente en el centro penitenciario. En la carta de autorización inicial, se nos permitió establecer el primer contacto con el director del Centro –Madrid V, Soto del Real–, a través de una llamada telefónica. Entendíamos que después de esa llamada, tendríamos la correspondiente reunión con él. De esta forma, le podríamos proporcionarle información directa sobre nuestra investigación, establecer relación y desarrollar la confianza requerida, para que el Centro se implicara con la investigación (Flick, 2004). Siguiendo directrices de la SGIP, establecimos la citada comunicación telefónica con el director. No obstante, sin mención alguna a una reunión personal por su parte, ni a la valoración del trabajo que le estábamos presentando –es decir, mostrando las primeras señales de una supuesta falta de implicación a nuestro trabajo–, delega las gestiones de nuestra investigación en la subdirectora de Tratamiento<sup>2</sup>. Finalmente, tuvimos el encuentro personal con

---

<sup>2</sup> Se encarga de la formación, la educación, las medidas de seguridad interior, la observación, la clasificación y el tratamiento de los internos, la coordinación de programas de intervención y del seguimiento y evaluación de los programas destinados a los internos en régimen abierto (art. 5.1.a, b, c y art. 5.4. del RD 400/2012 de 17 de febrero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio del Interior. BOE, núm. 42/2012 de 18 de febrero).

la subdirectora, después de mucha insistencia a través de correos electrónicos y llamadas telefónicas. Podemos decir que esta primera reunión fue exitosa, pues además de explicarle brevemente cuáles eran nuestros objetivos, contenidos y metodología, hubo cierto interés por su parte en nuestra investigación. Esta situación comenzó a facilitarnos la creación de un modo de confianza, por lo que, en ese momento, no nos resultó complicado seguir desarrollando una alianza para la operatividad de la intervención. Tanto es así que acordamos orientaciones y pautas iniciales para la promoción, difusión e inscripción de los participantes en el curso formativo que queríamos desarrollar. En esta línea, elaboramos un póster de presentación no solo para llamar la atención de los internos, sino para promocionar y difundir el curso dentro del Centro. Esto requería la tramitación y aprobación, por parte del director, de permisos de acceso a cada módulo. Dado que dilataría el tiempo de estas gestiones, la solución que la subdirectora adoptó fue que personalmente se encargaría de estas tareas –promoción, difusión e inscripción–. Establecimos quince días como plazo máximo de tiempo para que los internos, interesados en nuestro curso, realizaran la inscripción.

2) Planificación temporal de nuestra acción. Disponíamos, por parte de la dirección del centro penitenciario de Soto del Real, de una periodicidad libre para desarrollar nuestra intervención. Sin embargo, como señalamos anteriormente, teníamos autorizado por la SGIP el acceso durante seis meses. Considerando que nos encontrábamos en un entorno complejo y percibíamos un escenario dificultoso en sus procedimientos, tuvimos que prever tiempos para posibles imprevistos, ajustes de calendario y otras tareas de investigación en el Centro. De modo que, dentro del semestre, establecimos un periodo temporal de cuatro meses para las sesiones formativas y otro de dos, a modo de previsión, en el objetivo de resolver cualquier complicación temporal.

3) Técnicas e instrumentos de investigación. Los clasificamos en base a: 1) la observación y 2) al análisis de documentos (Latorre Beltrán, 2003). Por un lado, dado que la relación que se produce entre el observador y lo observado define el tipo de observación (Navarro Asencio et al., 2017) y que nosotros interactuamos e nos implicamos en los acontecimientos estudiados, utilizamos la técnica de la observación participante (Zapata, 2005). Este tipo de observación resulta apropiada en nuestra investigación, porque nuestros objetivos pretenden comprender una situación social, producir conocimiento y

mejorar o transformar la realidad (Latorre Beltrán, 2003). Para registrar la información, como instrumento de investigación, utilizamos el «diario del investigador». En nuestro diario, que elaboramos a medida que finalizaban las sesiones, recogimos la descripción detallada de cada sesión y anotamos nuestra forma de proceder y las reacciones de los participantes con el desarrollo de las actividades. También, escribimos nuestras reflexiones de lo que ocurría en cada momento y un balance final, registrando las problemáticas y aspectos de mejora de cada una de las sesiones. Por otro lado, relacionado con el análisis de documentos, los instrumentos de investigación que utilizamos son los propios documentos escritos. Estos los clasificamos en dos tipos: 2a) oficiales y 2b) personales (Del Rincón et al., 1995). Los oficiales los utilizamos para construir el marco contextual de nuestra investigación. Son textos legislativos, reglamentos específicos penitenciarios, informes estatales de la institución penitenciaria, documentos y registros de organismos internacionales y nacionales, de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales relacionados con el entorno penitenciario. Los documentos personales son aquellos directamente elaborados por los participantes del curso –los presos–. Son documentos escritos, sugeridos por nosotros, que identificamos como sigue: conjunto de preguntas iniciales sobre sus inquietudes culturales en general y musicales en particular; trabajos escritos en grupo; fichas de trabajo; murales, dibujos individuales, redacciones y valoraciones personales sobre la experiencia del aprendizaje a través del curso. Consideramos de gran valor todos estos documentos, pues su contenido refleja, de la mano de las personas que estudiamos, la evolución de su aprendizaje y la de nuestra propia práctica formativa. Siguiendo las exigencias metodológicas que establecen Massot, Dorio y Sabariego (2016), para analizar estos escritos primero, seleccionamos los más pertinentes en los propósitos de la investigación. Después, leímos en profundidad su contenido y extractamos elementos de análisis. Continuamos con el registro e identificación de patrones, convergencias y contradicciones que vamos descubriendo. Finalizamos con la lectura cruzada y comparativa de los documentos y así construimos una síntesis comprensiva del fenómeno estudiado.

4) Recursos de investigación. Los dividimos en: 1) medios audiovisuales y 2) medios didácticos. Respecto a los medios audiovisuales, pese a que son recursos necesarios en el diseño metodológico de la investigación-acción, no pudimos utilizarlos en el interior del centro penitenciario. La SGIP entiende que



la introducción de estos recursos está prohibida por la normativa penitenciaria, al poder afectar a la seguridad, organización y buen orden de las diferentes actividades que se desarrollen. Comprobamos que esto no se ajusta a la realidad, dado que en la normativa penitenciaria vigente no hay alusión alguna a dicha prohibición (Ley Orgánica General Penitenciaria –en adelante LOGP–, 1979 y Reglamento Penitenciario –en adelante RP–, 1996). No obstante, finalmente, abordamos la investigación sin estos recursos, considerando que con todo lo demás podríamos alcanzar los objetivos planteados para el desarrollo de nuestro estudio. Relacionado con los medios didácticos, utilizamos dos tipos: material audiovisual ya producido y recursos didácticos de creación propia. Respecto al primero, utilizamos obras musicales organizadas a través de listas propias de reproducción con iTunes. Estas listas las elaboramos para cada unidad de contenidos atendiendo, por un lado, a criterios didácticos en relación a los objetivos formativos de cada audición y, por otro, a criterios históricos relacionados con el orden cronológico de estéticas artístico-musicales y sus compositores. También, utilizamos una selección de vídeos y películas, con una doble finalidad: apoyo de nuestras explicaciones teóricas y desarrollo de algunas actividades del curso. Sobre los recursos de creación propia, utilizamos: 1) presentaciones *Power Point* en las explicaciones teóricas de cada unidad de contenido; 2) tarjetas de instrumentos: cartulinas de tamaño A4, las cuales en el anverso presentamos la imagen de cada uno de los instrumentos de la orquesta sinfónica y en el reverso, una descripción y breve explicación histórica de cada uno de los instrumentos; 3) tarjetas sobre el material sonoro y su organización: cartulinas de tamaño A4 en las que definimos, de forma elemental, conceptos básicos sobre el sonido y la organización del discurso musical; 4) tarjetas sobre las estéticas artístico-musicales: cartulinas de tamaño A4 en las que señalamos las características musicales principales de cada uno de los periodos histórico-musicales tratados en el curso; 5) fichas de actividades: a modo de trabajos individuales de los participantes que utilizamos en algunas de las sesiones. Cabe señalar que, en cada sesión, combinamos estos recursos de manera que resultaran sesiones no solo plenas en contenido, sino también en el empleo de recursos didácticos.

5) Selección de participantes. No buscábamos ninguna representatividad estadística, por tanto, dejamos que el Centro la realizara. Así, nos ofreció la participación de veintiséis internos de dos módulos diferentes –de hombres–: nueve internos del módulo 10 y diecisiete del 6. Debido a la estructura del Cen-

tro por módulos<sup>3</sup>, a sus horarios –cada módulo tiene los suyos– y a las distintas situaciones individuales de los internos inscritos, nos percatamos de que era necesario hacer una división por grupos. Para ello, se decidió respetar la separación por departamentos de residencia y formar un grupo con los internos del módulo 10 y el otro con los del 6. Consideramos que era la mejor opción, pues entendimos que era lo más operativo. Hecha esta división y antes de comenzar el curso, recabamos información sobre los participantes:

- Grupo 1: nueve internos del módulo 10, de edades comprendidas entre veintinueve y sesenta y cinco años; tres españoles, un peruano, un ecuatoriano, un marroquí, un portugués, un mexicano y un holandés; de entre ellos, ocho primarios –primera vez que ingresan en un centro penitenciario– y un reincidente; de estos nueve, cuatro internos con estudios de la etapa educativa de Enseñanza Secundaria, tres con estudios universitarios y dos sin datos sobre su nivel académico.
- Grupo 2: diecisiete internos del módulo 6, de edades comprendidas entre veintiuno y veinticinco años; nueve españoles, cinco dominicanos, dos colombianos y un ecuatoriano; de entre ellos, quince primarios y dos reincidentes; de estos diecisiete, siete internos con estudios de la etapa educativa de Enseñanza Secundaria, uno con estudio de Bachillerato, dos con estudios universitarios y siete sin datos sobre su nivel académico.

Cabe destacar que reparamos en el hecho de no encontrarnos participación de mujeres –internas del módulo 13–. Buscamos las pertinentes razones, pues nos interesaba conocer por qué no se había inscrito ninguna mujer. Corroborado que nuestro curso se había ofertado en todos los módulos del Centro, la subdirectora de tratamiento nos ofreció los siguientes argumentos a modo de justificación de la nula participación de internas: 1) en el periodo de promoción y difusión que se estableció para realizar la inscripción, no se apuntó ninguna mujer; 2) la existencia de pocas mujeres en el Centro; en ese momento –marzo de 2015–, había sesenta y dos mujeres internas frente a mil cuatrocientos treinta y cinco hombres; 3) la vida diaria de las internas estaba saturada de ocupaciones y tareas de distinta naturaleza; 4) participar en nuestro curso suponía complicaciones de organización horaria del módulo de mujeres en general; 5) el

<sup>3</sup> Los módulos de residencia son edificios independientes con celdas, pensados para la vida ordinaria de los internos.

área de seguridad del Centro quiso evitar problemas de distinta índole, acogiéndose a las normas de separación interior por sexos del artículo 16.a. de la LOGP (1979). En función de lo anterior, asumimos que encontrarnos sin la participación de mujeres fue consecuencia de un conjunto de situaciones que quedaron fuera de nuestro control, dejándonos sin posibilidades para proponer alternativas que resolvieran esta particularidad en la selección de participantes.

6) Al tener como foco de estudio un conjunto de personas, el diseño metodológico de nuestra investigación incluye una serie de consideraciones deontológicas. Con ello, buscamos garantizar la dignidad no solo de las personas con las que realizamos este trabajo, sino también la nuestra propia. Nos ajustamos a las normas éticas institucionalmente publicadas por la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA, 2011).

## **Resultados**

---

Nuestra intervención pedagógica tuvo lugar durante un año: desde marzo de 2015 hasta marzo de 2016, en dos periodos de seis meses. A su vez, la dividimos en seis pasos de acción: 1) el mensaje de la música, 2) los instrumentos musicales y las agrupaciones instrumentales, 3) el material sonoro y su organización, 4) las estéticas artístico-musicales, 5) a modo de audición pedagógica y 6) coda. Esta selección y organización en seis pasos atiende a la estructura del modelo pedagógico de Sestelo Longueira (2012). A través de ellos buscamos la integralidad del arte, de la cultura y de la persona en un amplio sentido intelectual, espiritual, socio-afectivo y humanístico. Abordamos así el proceso formativo que debe tener la persona en la búsqueda de su desarrollo integral, donde la música se alza como nexo integrador en todo ese proceso. A continuación, sintetizamos la puesta en marcha, la observación y la reflexión de cada uno de estos pasos de acción.

Implementación y resultados del paso 1. Iniciamos nuestra intervención con la sesión de presentación. En ella, explicamos a los internos en qué consistía el curso a través de nuestros objetivos didácticos, generales y específicos. De entre los generales, por ser el que integra al resto, desatacamos el siguiente: concienciar sobre la importancia de la música como herramienta de formación integral de la persona y de transformación social. Los objetivos específicos los

dividimos en teóricos y prácticos. De entre los específico-teóricos, destacamos: potenciar la formación general de la persona a través de la estética artístico-musical, la sensibilidad personal y la capacidad crítica y de reflexión; y de entre los específico-prácticos: escuchar, disfrutar, utilizar la música como medio que facilita múltiples aprendizajes y fomentar el oído interno (Giráldez, 2014; Malbrán, 2006; Sestelo Longueira, 2012). En la siguiente sesión, presentamos a los participantes el conjunto de preguntas iniciales. A través de este documento no solo pretendíamos conocer sus gustos musicales, sino sus inquietudes culturales y datos sobre su nivel académico. También, nos interesaba establecer desde el inicio *rapport* con ellos (Taylor y Bogdan, 1987). En ese sentido, entablábamos conversaciones de carácter distendido sobre sus preferencias musicales, que enlazábamos con la temática de este primer paso de la acción: el mensaje de la música. En sesiones posteriores, intentamos avanzar con los contenidos, aunque con muchas irregularidades: retrasos en el comienzo de las sesiones, los internos no acudían y en muchas ocasiones, las clases quedaban anuladas. Los resultados de este primer paso no fueron satisfactorios por las siguientes razones. En primer lugar, la desorganización de las gestiones para el acceso e inicio de las sesiones. Nos resultó dificultoso acceder al campo y concretar fechas y horarios para iniciar esta parte de la investigación. Pese a nuestra insistencia por resolver en el menor tiempo posible estas gestiones, se tardó mucho tiempo en seleccionar a los participantes, formar los grupos, fijar los horarios y concretar lugar y materiales para impartir nuestras clases. En segundo lugar, la falta de apoyo por parte de algún miembro de los diferentes equipos técnicos del Centro. En el transcurso de la implementación del primer paso, no nos encontramos –al menos en esos momentos no habíamos coincidido– con otros profesionales del Centro que se dedicaran a la formación de los internos y/o estuvieran en continuo contacto con ellos. No habíamos conseguido un apoyo con efectos reales por parte de algunos de estos profesionales. Consideramos que era importante contar con la ayuda de algún miembro de los equipos técnicos, pues son los que trabajan con la realidad diaria de los internos. En tercer orden, el lugar de las sesiones y su organización administrativa. El edificio socio-cultural, además de un salón de actos y una biblioteca, cuenta con las aulas del Centro de Educación de Personas Adultas «Yucatán». Transmitimos que queríamos trabajar de forma concentrada, concreta y próxima a los internos, por lo que el Centro nos asignó una de esas aulas. En un principio, nos pareció una decisión acertada, pues al edificio socio-cultural se le considera la «escuela» del Centro. No obstante, lo que falló fue la operatividad administrativa con la

que se gestiona este espacio. Un recluso que acude al sociocultural debe ser trasladado, física y administrativamente, desde su módulo de residencia a dicho edificio. Este traslado genera una orden por escrito del director, la cual debe justificar el movimiento del interno, especificando el por qué, para qué y en qué momento se hace. Si una de esas órdenes –en papel– no se encontrara en su lugar adecuado y en el momento oportuno, se rompe toda la cadena de coordinación, dejando sin efecto la acción formativa del interno. Es decir, un trámite administrativo, que de fallar debe ser resuelto con otro de la misma naturaleza, reduce considerablemente el aprovechamiento de los elementos del edificio sociocultural. En cuarto lugar, nos vimos obligados a adaptar la secuenciación temporal de contenidos que habíamos planificado. Al poner en marcha el primer paso con dos grupos, necesitábamos dos sesiones por grupo dos veces en semana. No fue posible abordarlo así dados los horarios que nos facilitaron –una sesión semanal por grupo–. Además, tuvimos complicaciones temporales para proceder en ambas agrupaciones de forma paralela. En suma, no hubo posibilidad real para que los participantes conociesen bien los objetivos y contenidos del curso, ni nosotros de desarrollarlos ni ponerlos en práctica. En quinto lugar, la reacción y relación de estos internos con el curso. En todas las sesiones que tuvimos, mostraron una buena actitud y atención. No obstante, la falta de regularidad de las sesiones impidió la posibilidad de conocer bien a los participantes y llegar a mostrarles un nuevo aprendizaje, lo cual fue frustrante para nosotros, al tiempo que ajeno a nuestra voluntad. Todo ello desembocó en la elaboración de una revisión y ajustes del plan general de acción.

Habían transcurrido ya seis meses desde que accedimos al Centro y ese era el tiempo al que estábamos autorizados. Por consiguiente, tuvimos que solicitar una ampliación temporal de otros seis más mediante instancia a la SGIP. Con el objetivo de que se nos facilitasen otras fórmulas más eficaces de organización y operatividad, fue necesario emprender nuevas negociaciones con el Centro. Tuvimos que abrir un nuevo plazo para la inscripción de participantes. Esta vez sí conseguimos la ayuda de un miembro del equipo técnico: la responsable de los talleres ocupacionales del módulo 12. Este hecho tuvo dos condicionantes importantes. El primero, fue el cambio de lugar del Centro para desarrollar las sesiones. Nos propuso un aula de dicho módulo –de residencia–, en lugar de una del edificio sociocultural. Este módulo está configurado como Módulo de Respeto –MdR–. Esto significa que cuenta con una idiosincrasia y características de funcionamiento centradas en el tratamiento de los internos. Una de esas

normas es que aquellos reclusos que decidan inscribirse en algún curso formativo, están obligados a cumplir con su asistencia y participación un mínimo de tres meses. Esto nos favorecía, en tanto que nuestro curso se incluyó en lo que se denomina Programa Individualizado de Tratamiento –PIT–. Conseguimos así insertar nuestra acción pedagógica en el conjunto de sus labores diarias. El segundo condicionante fue que los participantes debían ser solo del módulo 12. Accedimos y se forma un solo grupo de catorce internos, de los cuales recabamos la siguiente información:

- Grupo del módulo 12: catorce internos, de edades comprendidas entre los veintisiete y cincuenta y dos años; seis españoles, cinco colombianos, dos ecuatorianos y un boliviano; de entre ellos, diez primarios –primera vez que ingresan en un centro penitenciario– y cuatro reincidentes. De estos catorce, cuatro internos poseen estudios de la etapa educativa de Enseñanza Secundaria, cuatro con estudios de Bachillerato, dos con estudios universitarios y otros cuatro sin datos sobre su nivel de estudios. Este grupo inicial varió a lo largo del curso. En la cuarta semana, causaron baja dos internos: uno por salida en libertad y otro por traslado a un centro penitenciario distinto. Esta variación se compensó con la incorporación de otros dos participantes: también en la cuarta semana del curso, se une uno de ellos –guatemalteco, primario, con estudios de Enseñanza Secundaria– y en la semana nueve, se incorpora otro –marroquí, primario, con estudios de Enseñanza Secundaria–. Más adelante, volvimos a encontrarnos con otras dos bajas: en la undécima semana, uno por traslado a otro módulo del Centro y, en la duodécima semana, otro por salida en libertad. De esta manera, finalizamos el curso con doce internos. Consideramos que la razón de encontramos este vaivén de participantes fue la propia naturaleza del Centro, pues al ser la penitenciaría de preventivos de Madrid, se notó la afluencia de internos en la configuración del grupo de participantes para nuestra intervención.

El equipamiento del aula también fue elemento de concreción: tuvimos que asegurarnos de que, en el aula del módulo 12, contaríamos con los medios para disponer de audio y vídeo en nuestras clases; así lo cumplieron. Por último, mantuvimos la planificación que habíamos preparado desde el principio. Trabajar con un solo grupo nos permitió cumplir bien con la secuenciación de contenidos. Antes de comenzar con las nuevas clases ya sabíamos que no nos

encontraríamos con los problemas de horario anteriores. Con todo esto resuelto volvimos a empezar, implantando de nuevo el primer paso, pero del plan corregido.

Implementación y resultados del paso 1 del plan de acción corregido. La sesión de presentación la abordamos de igual manera que la primera vez: presentación del curso y exposición de los objetivos didácticos. Una vez los internos resolvieron por escrito el documento sobre las preguntas iniciales, comenzamos con la Unidad 1, titulada «Música, mensaje y comunicación, en el contexto histórico-artístico-cultural». Desarrollamos actividades cuyo hilo conductor fue la música y su relación con el cine. Aprovechamos la familiaridad del cine como útil herramienta didáctica para transmitir a los reclusos valores humanos (Longueira y Pereira, 2015) y también como sustento conceptual, temático y cultural (Martínez-Salanova Sánchez, 2003). Comprobamos que, en esta ocasión, sí habíamos obtenido resultados que nos permitieron abordar la reflexión del primer paso. A través de los documentos escritos iniciales de cada uno, los participantes percibían la música como herramienta de expresión, de comunicación de sentimientos y emociones individuales: «la música para mí es una forma de sentirme bien o mientras hago algo, incluso hay momentos en que me relaja y hace el momento más ameno; la música me inspira a seguir adelante, en estos momentos tan difíciles» (internos del módulo 12, octubre 2015). Sus respuestas reflejan la conexión entre la música, los sentimientos y las sensaciones, vinculando la música con la apreciación de sensaciones afectivas. No obstante, en ciertas respuestas, encontramos una aproximación al plano cognoscitivo: «es el arte de poder entender e interpretar; la música es una expresión de melodías; es sonido con ritmo; la música para mí es un conjunto de sonidos que forman acordes» (internos del módulo 12, octubre 2015). Como vemos, en algunas de sus respuestas aparecen, de forma espontánea, elementos básicos del lenguaje musical: ritmo, melodía y armonía –acordes–. También, apuntaron la relación con el arte, con el lenguaje y con la universalidad. Comprobamos que sus respuestas dejaron entrever que la combinación entre una escucha afectiva y cognitiva era posible y favorable en este grupo. Consideramos que fue una primera señal para abordar un cambio en la manera de escuchar. A modo de reflexión sobre este primer paso de nuestra acción, sentamos las bases de nuestro modelo pedagógico. Plasmamos el mensaje sobre la música como herramienta formativa y de transformación, así como expusimos de manera pedagógica y didáctica nuestra visión sobre su aplicación: transformar la escucha

(Aguilar, 2006; Sestelo Longueira, 2012). Iniciamos y guiamos a los internos participantes en la valoración, asimilación y entendimiento de la música como herramienta para la formación integral de la persona, de ayuda y disfrute en la vida. Los resultados del primer paso del plan corregido nos permitieron continuar adelante con el segundo paso de nuestra acción.

Implementación y resultados del segundo paso. Lo desarrollamos a través de la Unidad 2: «Instrumentos musicales y agrupaciones instrumentales». Las actividades las centramos en crear experiencias auditivas sobre los instrumentos de la orquesta sinfónica, sobre las agrupaciones instrumentales más importantes y sobre la voz. No buscábamos que los participantes reconocieran cada uno de los instrumentos musicales, sino despertar en ellos el interés por la escucha, intentando reflexionar y disfrutar con las obras. Enfocamos las reflexiones de este paso a través de las siguientes categorías: 1) en torno al plan de acción y 2) en torno a los efectos que el plan de acción ha producido en nosotros como docentes (Blández Ángel, 2010). Respecto a la primera, nos preguntamos: ¿qué aspectos del plan deberían cambiarse o mantenerse? Por un lado, consideramos que reduciríamos el número de instrumentos de la orquesta que presentamos a través de las tarjetas ilustrativas y formativas. Pensamos que, pese a la idea de mostrar todos los instrumentos de la orquesta sinfónica, fue demasiada información para ellos. También, cambiaríamos las actividades sobre simular e imitar con la voz: simular el sonido de un instrumento musical e imitar el timbre de ciertos instrumentos. Por otro lado, mantendríamos la selección de audiciones y los medios didácticos utilizados para trabajar y desarrollar este paso de la acción. En cuanto a la segunda categoría de esta reflexión, nos preguntamos: ¿cómo vivimos y nos sentimos durante la práctica como docentes? La experiencia continuó siendo positiva, tanto para nosotros como para los internos participantes. Ellos respondieron bien a las sesiones y nosotros vivimos la experiencia con cierta tranquilidad por los progresos conseguidos sobre la organización del Centro. La situación en general nos mostró que, paulatinamente, nos integrábamos en el entorno, consiguiendo además consolidar el *rapport* (Taylor y Bogdan, 1987) con los internos.

Implementación y resultados del tercer paso. Nos ocupamos de la Unidad 3: «El material sonoro y su organización». Las actividades de esta Unidad consistieron en la discriminación, teórica y auditiva, de las cualidades del so-



nido, de distintos tipos de ritmo, de rasgos melódicos y de diferentes géneros musicales. Profundizamos en su configuración y organización, para que los participantes se sumergieran en el aprendizaje de elementos básicos del lenguaje musical. Nuestro resultado del aprendizaje fue la comprensión de estos elementos para reforzar la discriminación auditiva. Es decir, a través de conceptos teóricos, nos interesaba que encontraran su aplicación práctica en la escucha. La reflexión de los resultados de este tercer paso la abordamos de la misma manera que la del segundo. Así, comprobamos que este tercer paso se trata de un enlace hacia el desarrollo del siguiente paso de la acción. El reconocimiento auditivo de distintos elementos básicos del lenguaje musical y de géneros musicales conduce a los participantes a seguir profundizando en una escucha consciente. Desde el punto de vista formativo, trabajamos con ellos la audición con actitud analítica: les guiamos hacia la comprensión y el conocimiento (Sestelo Longueira, 2012). Desde el punto de vista de la transformación, lanzábamos un ejercicio de auto-observación. Los ejercicios de discriminación auditiva requieren que el oyente se observe a sí mismo para construir en su mente lo que ha escuchado, no solo para construirlo, sino también para ordenarlo, jerarquizarlo y asociarlo (Aguilar, 2006). En cuanto a los efectos que el plan de acción ha producido en nosotros como docentes, seguíamos percibiendo que los internos participantes, poco a poco, mejoraban en su concentración y se mostraban más atentos por la escucha. Consideramos que la experiencia avanzaba bien, estimulando la reflexión y el intelecto de los internos. Se trataba de escucharnos no solo a nivel musical, sino crear, potenciar y desarrollar buena experiencia para que, tanto ellos como nosotros, pudiésemos seguir creciendo a través del modelo pedagógico diseñado. Consideramos que seguíamos avanzando desde la escucha afectiva y emocional hacia la intelectual e integral. Además, progresábamos en nuestro principal objetivo sobre concienciar a los internos participantes sobre la importancia de la música como herramienta de formación y de transformación integral de la persona.

Implementación y resultados del cuarto paso. Fue el más largo en el tiempo e iniciamos el recorrido histórico por las distintas estéticas artístico-musicales. Lo desarrollamos a través de las siguientes unidades: Unidad 4: «Estilos y periodos musicales en la historia: Edad Primera»; Unidad 5: «Edad Media»; Unidad 6: «Renacimiento»; Unidad 7: «Barroco»; Unidad 8: «Clasicismo y Transición al Romanticismo»; Unidad 9: «Romanticismo»; Unidad 10: «Impresionismo»; Uni-

dad 11: «Siglo XX». Las actividades prácticas de este paso fueron diversas y variadas. Todas ellas tienen un mismo hilo conductor: el reconocimiento auditivo de las características principales de las estéticas musicales, buscando la integración con el resto de las artes. En consonancia con las reflexiones de los pasos anteriores de nuestra acción, volvemos a utilizar las mismas categorías: 1) en torno al plan de acción y 2) en torno a los efectos que el plan de acción ha producido en nosotros como docentes. Respecto a la primera, consideramos que este cuarto paso de nuestra acción es pleno en contenidos y actividades. Comprobamos que toda la selección de audiciones la organizamos de forma original y personalizada para el grupo de internos con el que trabajábamos. Primero, desde elementos técnicos sencillos y claros y después, aumentando poco a poco la dificultad. También, afirmamos que en nuestra práctica docente se da un recurrente empleo de repasos y repeticiones práctico-auditivas. De esta manera, el participante aprende y disfruta más de la experiencia estética, artística y musical. Tanto en las explicaciones teóricas como en las aplicaciones prácticas, imprimimos nuestra visión global e integral en el desarrollo de los contenidos. Consideramos que así potenciamos el sentido crítico y reflexivo, con el objetivo de desarrollar nuevas capacidades y habilidades de aprendizaje y creatividad en los participantes. Además, aunamos el ámbito cognoscitivo, psicológico, espiritual y socio-afectivo en ese proceso formativo y de transformación que debe tener el ser humano en la búsqueda de su desarrollo integral (Sestelo Longueira, 2011). Es decir, una formación cimentada en el pensamiento humanístico, donde la música se alza como nexo integrador en todo el proceso de aprendizaje. Siguiendo a Swanwick (1991), «el desarrollo estético aumenta las fuerzas de la vida y a vivirla más plenamente» (citado en Tornos Culleré, 2014, p. 234). En cuanto a la segunda categoría, consideramos que la experiencia se consolidaba, pues progresábamos en nuestro principal objetivo sobre concienciar a los internos el valor formativo y de transformación a través del humanismo de la música.

Implementación y resultados del quinto paso. El objetivo principal fue acercar a los internos a la vivencia y disfrute de la música culta, como si estuvieran en un concierto en directo. Para ello, empleamos un material audiovisual inédito que denominamos «sesiones magistrales». Consideramos que este material aporta calidad a nuestro modelo pedagógico. Pese a que está preparado para un público distinto, nos percatamos de que resultó útil en nuestro curso. Esto nos conduce a afirmar que es un material valioso y enri-

quecedor para el núcleo de nuestro modelo pedagógico: el valor formativo y transformativo de la música.

Implementación y resultados del sexto paso. Finalizamos con la sesión de despedida, escritos finales, con un coloquio y la entrega de un CD a modo de muestra de audiciones, con el objetivo de que cada participante pudiera seguir practicando en la audición. Desarrollamos la reflexión final sobre este último paso de nuestra acción, a través de los comentarios que los internos realizaron en la última sesión. Organizamos sus valoraciones en torno a los dos pilares fundamentales de nuestro modelo pedagógico: 1) la formación y 2) la transformación. En cuanto a la formación, los internos destacaron el aprendizaje de conocimientos teórico-prácticos: la evolución de las distintas estéticas artístico-musicales a través de la discriminación auditiva, el aprendizaje de nuevos géneros musicales, de agrupaciones instrumentales y de elementos del lenguaje musical. Nos llamó la atención que, dentro del conjunto de conocimientos adquiridos, hacen alusión a su interés por la ampliación de su cultura musical, tanto dentro como fuera de la prisión. Destacamos algunas de sus palabras: «personalmente, me agradecería que se hubiera podido extender el tiempo de duración para poder estudiar con más profundidad más compositores, dentro de cada estilo; este curso fue un gran apoyo y aporte a la cultura musical que desconocía» (internos del módulo 12, febrero de 2016). Continuando con el ámbito formativo, los participantes hicieron hincapié en la buena experiencia que tuvieron con el curso, pese a que no todos tenían las mismas expectativas del mismo. La mayoría de los internos señalaron que desconocían lo que aprendieron sobre la integridad del arte y de la música, y eso es lo que les ha atraído y motivado del curso: el gusto por lo desconocido con un elemento que forma parte de su vida diaria: la música. Cambiaron su percepción sobre su valor formativo, pues nadie antes se lo había mostrado. Desde el punto de vista de la transformación, los internos destacaron que el curso les sirvió para evadirse del lugar donde se encuentran. Se percataron de que la música y su humanismo funciona para crear relaciones intrapersonales e interpersonales y, en definitiva, para vivir y desarrollar la vida.

## **Conclusiones**

---

A la luz de los resultados obtenidos en relación al planteamiento y objetivos señalados, abordamos estas conclusiones en torno a los siguientes bloques:

## **1) Efectos generales de nuestra acción**

Encontramos un elemento diferenciador de nuestro modelo pedagógico respecto a otras propuestas musicales en centros penitenciarios: abordamos nuestra intervención desde el prisma del humanismo de la música. Nuestra aportación está basada en su aspecto formativo y de transformación social como valores globales de la persona. Enfocamos la acción desde la formación musical y no desde la terapia. Consideramos que nuestro modelo pedagógico es capaz de contribuir a la formación integral de la persona, equilibrando el empleo de la música como medio y como fin.

Una de las características definitorias del centro penitenciario de Soto del Real es que recibe, básicamente, internos que todavía no están condenados. Se convierte así en el centro que gestiona el mayor flujo de población penitenciaria preventiva de la Comunidad de Madrid. Esta característica determina el perfil de los internos. Por tanto, antes de poner en práctica intervenciones pedagógicas en prisiones, no solo es necesario que entronquen con la realidad de las personas que las habitan, sino que esas intervenciones deben ser capaces de amoldarse a las complejas características del medio penitenciario en general y de cada centro penitenciario en particular. Aseguramos que nuestra práctica pedagógico-musical fue cuidadosa y rigurosa al tener en cuenta a las personas que integran el mencionado centro, así como a la difícil idiosincrasia del mismo.

## **2) Efectos formativos y de transformación en los internos participantes**

Hemos comprobado que la cárcel es un ámbito extremadamente difícil para las personas que están internas en ella. A las personas privadas de libertad les cambia la parte más importante de sus vidas: su realidad. Sabemos que la prisión debe encaminarse a la reinserción del recluso, aunque también sabemos que esto no ocurre siempre. No obstante, entendemos que sí pueden crearse espacios formativos dentro de éstas, con la finalidad de que los internos puedan encontrar herramientas para enfrentarse mejor a las exigencias que la sociedad ha marcado durante un tiempo de sus vidas.

A través de nuestra intervención, mostramos herramientas de formación y de transformación personal e intelectual a los internos participantes para

ayudarles a mejorar su vida en prisión; así lo reconocieron ellos mismos en los comentarios finales del curso. Consideramos que las alternativas para la reinserción y programas de tratamiento de distinta naturaleza deben partir de una reflexión personal. Es decir, es la persona la que debe querer un cambio para mejorar dentro de la prisión. Esto requiere que las propuestas pedagógicas en las cárceles se ajusten a un trabajo personalizado e individualizado. Por ello, el sistema penitenciario español debe revisar su legislación para dotarla de estrategias que realmente comiencen a ser eficaces en el tratamiento de la población reclusa. Nuestra propuesta pedagógica es un posible ejemplo para ello.

### **3) Comprensión de nuestra propia práctica**

En nuestro modelo pedagógico aplicamos no solo la escucha musical externa, sino la interna –oído interior–. Cuando esto se logra, comenzamos el proceso de la escucha integral. Es decir, la que está en continua búsqueda de la integralidad del arte, de la reflexión y del pensamiento crítico. Partiendo de esta visión pedagógica, defendemos que primero y más importante, debemos enseñar a escuchar, para después, formar, interiorizar, crear, producir y transformar. Esta característica define la conexión con la formación humanista, en constante equilibrio entre teoría y práctica; base filosófica en la construcción de nuestra propia teoría pedagógica. El empleo de la integralidad del arte y de la cultura mejora a la persona en un amplio sentido intelectual y humanístico. El pensamiento, el conocimiento y la reflexión alimentan esa formación y transformación a conseguir. Todo ello, lo englobamos en las dimensiones del valor formativo y transformativo de la música.

### **4) Contribuciones a la teoría y aportaciones a la práctica**

La aplicación de nuestro modelo pedagógico, en este entorno penitenciario, nos ha permitido comprender cómo la música y su humanismo actúa e interactúa en este espacio social. Defendemos que este enfoque es una herramienta imprescindible en este tipo de centros, como base de intervenciones pedagógicas de distinta naturaleza.

La sociedad determina para qué sirven las cárceles y por eso, todos somos responsables de que no sean solo espacios de encarcelamiento. Aportamos un nuevo enfoque sobre la continuidad de la línea de investigación que defiende que la cultura, las artes en general y la música en particular, son herramientas integrales y vitales. Por consiguiente, en los espacios carcelarios, estas herramientas deberían estar presentes para que las personas puedan formarse y transformarse a través de ellas. Pensamos que es así como contribuimos y construimos la transformación de la realidad encaminada a un cambio social.

Consideramos que lo realmente importante es insertar en el sistema penitenciario la música como formación y herramienta de transformación social, potenciando la capacidad de escucha personal e intelectual. En este sentido, desarrollar una propuesta de intervención centrada en formar una banda de música popular, urbana o un conjunto vocal en una cárcel, no es suficiente. Debemos partir de la escucha consciente: escuchar interiormente para llegar a comprender, reflexionar y poder integrar la música en un hecho estético, artístico, social y humano. De esta manera, antes de tocar, cantar o bailar, hay que «escuchar». Es necesario seguir mostrando que la llamada música «clásica» – culta, académica o de arte– es el origen de todas las demás, incluida la popular urbana, predominante en las prisiones. Por esta razón, es importante hacer hincapié en que, si se valora, conoce y comprende la música clásica, se aprenderá y disfrutará más de cualquier otro género, estilo musical y estética artística. Esta relación la ponemos en práctica en nuestro modelo pedagógico, mostrando que la vinculación entre lo culto y lo popular es real. Esto resultó tan eficaz y atractivo en el proceso formativo, que aceleró e incrementó el aprendizaje y motivación de los reclusos. Proponemos y consideramos necesario que este planteamiento se implante en el conjunto del medio penitenciario.

## **5) Limitaciones de la investigación y nuevos planteamientos**

En consonancia con lo anterior, consideramos que esta experiencia es transferible a otros centros y/o contextos similares al penitenciario como, por ejemplo, centros de menores, formación de adultos, residencias escolares, geriátricos o centros de inmigración. No obstante, no podemos generalizar los resultados, pues dicha transferibilidad dependerá del marco contextual de la intervención.

El enfoque cualitativo de esta investigación puede considerarse una limitación de la misma, pues no buscábamos explicar la realidad de nuestro tema desde un estudio de relaciones entre variables. Por esta razón y como señalamos en el desarrollo, empleamos técnicas, instrumentos y recursos para la recogida y análisis de datos, propias de la investigación cualitativa. Por tanto, a modo de prospectiva, nuestra intervención podría completarse desde el paradigma cuantitativo, con un diseño experimental de investigación utilizando técnicas de recogida de información acordes al enfoque cuantitativo, como test validados o pruebas estandarizadas estructuradas.

Otra futura propuesta estaría encaminada a la aplicación de modelos pedagógico-musicales del exterior en una cárcel española. Nuestro objetivo con ello sería iniciar una búsqueda, exploración e investigación de modelos pedagógicos internacionales, para crear repercusiones positivas en la mejora del sistema penitenciario español.

## Referencias bibliográficas

---

- AGUILAR, M. C. (2006). *Aprender a escuchar música* (2ª ed.). Madrid: A. Machado Libros.
- ASOCIACIÓN AMERICANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AERA. (2011). Code of Ethics. *Educational Researcher*, 40(3) pp. 144-156. DOI: 10.3102/0013189X11410403. Recuperado de: [http://www.aera.net/Portals/38/docs/About\\_AERA/CodeOfEthics\(1\).pdf](http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics(1).pdf)
- ARENAL, C. (1999). *Cartas a los delincuentes*. Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/cartas-a-los-delincuentes--0/>
- BLÁNDEZ ÁNGEL, J. (2010). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación* (3ªed.). Barcelona: Inde Publicaciones
- DEL RINCÓN, D., LATORRE, A., ARNAL, J. y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GIRÁLDEZ, A. (Coord.). (2014). *Didáctica de la música en Primaria*. Madrid: Síntesis.
- GIRALDO DÍAZ, R. (2008). Prisión y sociedad disciplinaria. *Entramado*, 4(1), pp. 82-96.
- KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988). *Como planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- NAVARRO ASENCIO, E., JIMÉNEZ GARCÍA, E., RAPPOPORT REDONDO, S., THOILLIEZ RUANO, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Logroño: UNIR Editorial.
- LATORRE BELTRÁN, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LATORRE BELTRÁN, A. (2016). La investigación-acción. En R. Bisquerra Alzina, (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* 5ª ed. (pp. 361-386). Madrid: La Muralla.
- LEY ORGÁNICA 1/1979, de 26 de septiembre, *General Penitenciaria*. Boletín Oficial del Estado, 239, de 5 de octubre de 1979.
- LONGUEIRA, S. y PEREIRA, C. (2015). La música en el cine y la educación en valores. Propuestas de intervención pedagógica. *Eufonía. Didáctica de la música*, 63, pp. 29-36.
- MALBRÁN, S. (2006). La formación auditiva como proceso cognitivo. *Eufonía. Versión electrónica*, 36, pp. 50-62.
- MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20, pp. 45-52.
- MASSOT LAFON, I., DORIO ALCARAZ, I. y SABARIEGO PUIG, M. (2016). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina, (Coord.), *Me-*



*metodología de la investigación educativa* 5ª ed. (pp. 321-358). Madrid: La Muralla.

REAL DECRETO 190/1996 por el que se aprueba el *Reglamento Penitenciario*. Boletín Oficial del Estado, 40, de 15 de febrero de 1996.

REAL DECRETO 400/2012, por el que se desarrolla la *estructura orgánica básica del Ministerio del Interior*. Boletín Oficial del Estado, 42, de 17 de febrero de 2012.

SCARFÓ, F. J. (2003). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH). *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 36, pp. 291-324.

SCARFÓ, F. J. (2006). Educación pública de adultos en las cárceles: garantía de un derecho humano. *Revista Decisio: Saberes para la Acción en Educación de Adultos. Educación de Adultos en Reclusión*, 14, pp. 21-25. Recuperado de: [https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio14\\_saber4.pdf](https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio14_saber4.pdf).

SESTELO LONGUEIRA, E. (2011). Innovación y cambio en la educación a través de la música. *Revista de Renovación pedagógica*, 224, pp. 489-496.

SESTELO LONGUEIRA, E. (2012). *Humanismo y Música. Propuesta formativa y de transformación social*. Madrid: CEU Ediciones. Reimpresiones: 2ª marzo 2013; 3ª julio 2013; 4ª septiembre 2015; 5ª octubre 2017.

TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

TORNOS CULLERÉ, A. M. (2014). *Escuchar música: diseño y creación de un método experiencial y creativo desde la percepción del movimiento en la música para los alumnos de la ESO* (Tesis doctoral). Pilar Lago Castro (dir.). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

ZAPATA, O. (2005). *Metodología de la investigación. Para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México, D.F.: Editorial Pax México.

